

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Õppekava: Koolieelse lasteasutuse õpetaja

Alen Varep

MUUKHEELSE LAPSE EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ARENGU
HINDAMISEST

Bakalaureusetöö

Juhendaja: didaktika ja praktika õpetaja Esta Sikkal

Kaasjuhendaja: inglise keele algõpetuse õpetaja Tiia Krass

Tartu 2020

Muukeelse lapse eesti keele kui teise keele arengu hindamisest

Resümee

Bakalaureusetöö uurimuse eesmärk oli välja selgitada, missugused probleemid esinevad koolieelse lasteasutuse õpetajatel muukeelsete laste teise keele arengu hindamisel. Uurimuse eesmärgi saavutamiseks püstiati kolm uurimisküsimust: kuidas kirjeldavad koolieelse lasteasutuse õpetajad oma kogemusi muukeelsete laste eesti keele kui teise keele toetamisel; kuidas hindavad koolieelse lasteasutuse õpetajad eesti keele kui teise keele arengut ja millised on muukeelsete laste eesti keele kui teise keele hindamisega seotud probleemid. Eesmärgi saavutamiseks viidi läbi neli intervjuud õpetajatega, mida uuringu osas analüüsitakse kvalitatiivselt, lähtudes induktiivsest sisuanalüüsist. Intervjuudest selgus, et probleemsed kohad muukeelse lapse teise keelelise arengu hindamisel tulenevad õpetajate arvates järgmistest teguritest: õpetaja keelebarjäär, spetsialistide puudus, vahendite puudus, õpetaja kompetents, suur laste arv rühmas ja vähene aeg individuaalseteks tegevusteks muukeelse lapsega.

Märksõnad: muukeelne laps, teise keele areng, õpetaja arvamused

Evaluation of the development of estonian as a second language of a non-native child

Abstract

The aim of the bachelor's thesis was to find out what difficulties teachers of pre-school institutions have in assessing the development of the second language of non-native language children. To achieve the aim of the study, three research questions were asked: how do the teachers of a pre-school child care institution describe their experience in supporting Estonian as the second language for non-native speakers; how do the teachers of a pre-school child care institution assess the development of Estonian as the second language and what are the problems related to the assessment of Estonian as the second language for non-Estonian children. To achieve this goal, four interviews were conducted with preschool teachers, which were qualitatively analyzed through on inductive content analysis. The interviews revealed that the difficulties in assessing the second language development of a non-native child in teachers' opinions were: teacher language barrier, lack of specialists, lack of resources, lack of skills, a large number of children in a group and little time for individual activities.

Keywords: non-native child, second language development, teacher opinions

Sisukord

Sissejuhatus	4
Muukeelne laps koolieelses lasteasutuses	5
Muukeelse lapse esimese keele areng	6
Muukeelse lapse teise keele areng	8
Muukeelse lapse teise keele arengu hindamine	9
Muukeelse lapse teise keele arengu hindamisega seotud probleemid	11
Varasemad uuringud	11
Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused	12
Metoodika	12
Tulemused	14
Arutelu	17
Tänusõnad	21
Autorsuse kinnitus	21
Kasutatud kirjandus	22
Lisa 1. Intervjuu kava.	
Lisa 2. Sismik.	
Lisa 3. Kodeerimise näide.	
Lisa 4. Kategooriate moodustamine.	

Sissejuhatus

Muukeelse lapse teise keele arengu puhul peame me arvestama kahe keelega: emakeelega ja emakeelest või esimesest keelest erineva keelega (Nikolajev, 2013). Keele arengu heaks tavaks peetakse seda, kui samaaegselt arendatakse lapse emakeele ja teise keele oskust (Martin-Bylund, 2018). Nii õpetaja kui ka lapsevanem peaksid jälgima lapse mõlema keele kasutust (Wildlok et al., 2010). Kui laps kasutab kahte keelt korraga ning sõnavara ei arene kummaski keeles, võivad lapsel tekkida kognitiivse arengu häired (Baker, 2005). Sellisel juhul arvatakse, et teine keel segab emakeele arengut (Erohina, 2017), see võib olla üks takistavatest teguritest. Tegelikult sõltub muukeelse lapse emakeele areng ja teise keele omandamine sellest, milline on muukeelse lapse temperament, tema üldine arengutase, keskkond, erinevate keelte kasutus ja tema keelelise toetamise professionaalsus (Niklas, Tyler & Cohrsen, 2017).

Siiski peetakse üha tavapärasemaks, et mitme keele õppimine või üheaegne omandamine on tänapäeva lastele võimetekohane (García, 2009; Genesee, 2015). Muukeelsetel lastel, kes veedavad suure osa oma päevast koolieelses lasteasutuses, on head eeldused omandada ladus töökeel ehk teine keel (Clarke, 2009; Genesee, 2015). Koduse (ema)keele arengu eest vastutab muukeelse lapse pere, sest baasteadmiste omandamine ja fundamentaalne arusaam ümbritsevast maailmast toimub emakeeles (Baker, 2005; Pavlova, 2009). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) kohaselt toimub muukeelse lapse õpetamine ja kasvatamine sihipäraselt ning õppe- ja kasvatustegevuste planeerimisel ja läbiviimisel tuleb tagada iga lapse arenguvajadustele vastavad tingimused.

Eestis õppis aastal 2018 lasteasutuses 65 900 last (Eesti statistika, 2019). Nendest lastest õppis keelekümblus rühmas 3421 last ja vene õppekeelega rühmas 10 866 last (Haridussilm, 2019). Eesti statistika (2019) andmetel kasvab igal aastal õpilaste arv koolieelses lasteasutustes. Eraldi ei tooda välja, kui palju muukeelseid lapsi käib eesti õppekeelega rühmas, siit järeldub, et muukeelseid lapsi on eesti õppekeelega rühmades üha rohkem ja õpetajatel tekib vajadus teise keele toetamise arengut jälgida ja hinnata (Haridussilm, 2019). Uurides Tartu Ülikooli erinevate tudengite lõputöid, selgus, et töötamine muukeelsete lastega on ajamahukam, arengut võivad mõjutada näiteks keelekeskkond ja koostöö vanematega ning muukeelse lapse emakeele või esimese keele toetamine koolieelses lasteasutuses (Oja, 2014; Marjapuu, 2013; Koiduaru, 2014). Erohina (2017) toob oma uuringus välja, et paljudel õpetajatel puuduvad teadmised või kogemused muukeelsete laste õpetamisel, samas Chirsheva (2017) väidab, et õpetajatel on raske

hinnata muukeelse lapse teise või ka kolmanda keele arengut, kuna õpetajal on selles valdkonnas vähe teadmisi.

Mõningad autorid, näiteks Wildlok jt (2010), Gogolin jt (2003), Schwartz & Yagmur (2018) ja Clarke (2009) on uurinud, kuidas õpetajad mõistavad enda panust muukeelsete laste õpetamisel ja kuidas nad tajuvad muukeelsete laste keelelisest taustast tulenevaid probleeme enamuskeelses lasteaias. Bakalaureusetöö uurimisprobleem tulenebki asjaolust, et eesti lasteaedade rühmaõpetajate arusaamad muukeelsete laste teise keele arengu hindamisest on erinevad ning seostuvad ühelt poolt õpetajate vaadetega (Hallap & Padrik, 2008), kuid teiselt poolt puuduvad õpetajatel sobivad kriteeriumid või mõõdikud, et hinnata muukeelset laste teise keele arengut (Nugin, 2008). Lasteaiaõpetajad kasutavad muukeelse lapse keelelise arengu hindamiseks erinevaid vaatlusmõõdikuid, näiteks on kasutusel 2013. aastal valminud 5–6-aastaste laste kõne test (Padrik et al., 2013), mida võib kasutada ka muukeelsete laste kõne hindamisel. Saksamaal kasutatakse edukalt muukeelsete laste keelelise arengu hindamise vahendit *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*, lühendatult SISMİK (Ulich & Mayr, 2003), eesti keeles „Migratsioonitaustaga laste huvi ja keeleline areng“. See on õpetajale mõeldud vaatluslehtede kogumik, mille abil saab kaardistada muukeelsete laste keelelist arengu edusamme, pidades eeskätt silmas lapse teise keele edenemist. Vaatluslehtede kogumik pakub erinevaid õpetajale võimalusi, näiteks vaatluse kontseptsioone, praktilisi näpunäiteid vaatluse läbiviimiseks, koostöö võimalusi, juhiseid pedagoogilise lähenemiste refleksiooni ja muukeelse lapse keelelise arengu toetamiseks. Muukeelse lapse vaatluse ja keelelise arengu hindamise kogumik on Saksamaal laialdaselt kasutusel, selle väljaandmist toetas Saksamaa siseministeerium.

Muukeelne laps koolieelses lasteasutuses

Selle töö kontekstis nimetame muukeelseteks lasteks lapsi, kelle kodukeel erineb õppekeelest ehk lapsed teise või isegi kolmanda keelega. Teise keele vastand on omakeel ehk emakeel (EKSS, 2020). Sellised lapsed võivad olla erinevates õppekeelega rühmades. Vene keeles kõnelevaid lapsi on Eesti lasteasutustes 10 721 ja teisi muukeelseid lapsi 3566 (Haridussilm, 2019). Haridus- ja Teadusministeerium (2018) toob välja, et eesmärk on saavutada koolieelses lasteasutuses venekeelsete ja muudest rahvustest laste eesti keele baastase enne järgmisele haridusastmele liikumist. Selleks plaanib ministeerium muuta kõik lasteasutused kohustuslikuks

ja osaliselt eesti keelseks (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Sellised lapsed õpivad koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava järgi ja lasteasutuse õppe-ja kasvatusekorralduste aluste järgi. See tähendab seda, et muukeelsete laste hindamine toimub samamoodi nagu eesti emakeelega laste puhul.

Mõnedes koolieelsetes lasteasutustes kasutatakse keelekümbuse metoodikat muukeelsete laste integreerimiseks teise keelega keskkonda. Keelekümbus jaotub osaliseks ja täielikuks keelekümbuseks. Osaline keelekümbus tähendab seda, et rühmas kasutatakse õppe-ja kasvatustegevuse läbiviimiseks mõlemat keelt. Täieliku keelekümbuse puhul on tegu ainult eestikeelse õppetööga (Märka & Kuuspalu, 2008). Kuid kõik muukeelsed lapsed ei arene keelekümbuse metoodikat kasutatavas rühmas, mistõttu võib uue keele omandamine osutuda keerulisemaks. Teise keele omandamise muudab enamasti raskemaks see, kui laps ei ole omandanud emakeelt või esimest keelt vastavalt omaealiste laste eeldatavatele õpitulemustele. See tähendab, et laps ei oska emakeeles leida sõna vastet teises keeles omandatavale mõistele (Lunjova & Maiberg, 2012; Pavlova, 2009).

Selleks ajaks, kui muukeelne laps läheb lasteaeda, peaks ta oskama esimeses keeles hästi rääkida ja lasteaia peaks tema suuline väljendusoskus veelgi edasi arenema. Tuleb märkida, et lapse keele areng on alati seotud sotsiaalse, kognitiivse ja emotsionaalse arenguga (Protasova & Rodina, 2019). Seetõttu peaks keele arengu toetamine põhinema turvalistel suhetel perekonnas ja lasteaias. Muukeelne laps omandab keelt kõige paremini tegevuses, mis on talle jõukohane (Aarssen et al., 2006). Colin Baker (2005) tõi välja, kui tahetakse kaasa aidata lapse keelelisele arengule, siis tuleks keele omandamine muuta positiivseks kogemuseks ja mitte keskenduda grammatika pidevale korrigeerimisele. Koolieelses lasteasutuses saab muukeelne laps omandada teist keelt mänguliselt. Küll aga vajab laps korrektse keele kasutamiseks julgustamist. Teise keele arengule aitab kaasa, kui lapsevanemad loevad lastele raamatuid ette või vaatavad neid koos lastega (Aarssen et al., 2006).

Muukeelse lapse esimese keele areng

Muukeelse lapse keele arengus võib eristada kolme arenguperioodi. Esimest perioodi nimetatakse grammatiliseks perioodiks (1 aasta 3 kuud - 1 aasta 10 kuud), see on periood, mis koosneb amorfsetest sõnadest; teisel perioodil (1 aasta 10 kuud - 3 aastat) omandatakse sõnavara grammatiline struktuur; kolmas periood (3 aastat - 7 aastat) on seotud keele morfoloogilise

süsteemi kujunemisega (Protasova & Rodina, 2019). 6–7 kuu vanuses suudab laps tajuda ühe või teise keele iseloomulikke elemente (Pavlova, 2009). See aitab kaasa edasisele keelelisele arengule. Taolised kõne tajumise oskused sõltuvad suuresti sellest, mil määral ja kuidas lapsevanemad lapsega suhtlevad. Lapse keele arengu toetamisel mängib olulist rolli see, et lapsevanem hakkab temaga kohe pärast sündi aktiivselt rääkima (Erohina, 2017). Lapsele adresseeritud kõne peab sisaldama pause. Pausid võimaldavad lapsel reageerida helide tekkimisele. Emakeel või esimene keel on vahend, mis laiendab lapse sõnavara ja on aluseks teise keele sõnade mõistmisele (Erohina, 2017).

Selleks, et lapse keeleline areng sujus, on tal vaja omandada viis keelesüsteemi: sõnavara; keele helid ehk fonoloogia; grammatika; ütlustest jutu koostamine ehk diskursus ja reeglid, kuidas keelt kasutada (Aarssen et al., 2006). Emakeele oskajana peab laps valdama kõiki neid keelesüsteeme. Lapse jaoks on keel eelkõige suhtlusvahend ja identiteedi osa (Baker, 2005). Pärast teist eluaastat hakkab lapse sõnavara suurenema ja keelekasutuses toimub kiire areng. Sellele arengule aitavad kaasa lapsevanemad ja õpetajad. Lapsed omandavad keele järgmised aspektid:

- keel kui suhtlusvahend;
- häälikute korrapärasus;
- reeglid, mis aitavad ühendada häälikud silpideks, morfeemideks ja sõnadeks;
- keele kasutamine erinevates olukordades (vestlustes osalemine) (Aarssen et al., 2006).

Keel, mida laps on omandanud varem ja kasutab rohkem, säilib tugevamalt (Chircheva, 2017). Muukeelse lapse keele arendamise toetamisel on vanematel märkimisväärne roll. Nad peaksid püüdma hoida lapse huvi mõlema keele vastu, andes talle võimaluse osaleda mitmesugustes tegevustes nii emakeeles kui ka teises keeles (Protasova & Rodina, 2005). Muukeelsed lapsed peaksid saama suhelda emakeeles oma eakaaslastega. See soodustaks mõlema keele arengut. Schwartz (2013) uuringus mainisid lapsevanemad järgmisi aspekte, mis aitasid muukeelse lapse keelelise arengu toetamist: lugemine; ühistegevused (mängimine) ja lapse motiveerimine emakeeles või teises keeles rääkima. Kui lapse elukeskkond muutub ühekeelseks, võib täheldada teise keele kaotust (Protasova & Rodina, 2019). Teise keele unustamine toimub järk-järgult (Chircheva, 2017).

Muukeelse lapse teise keele areng

Õpetaja peab muukeelse lapse õpetamisel ja keelelisel toetamisel arvestama sellega, et teise keele areng on aeglasem kui esimese keele areng (Protasova & Rodina, 2005). Castro jt (2017) uuringust selgus, et lapseas on keele omandamine lihtsam, sest laps omandab keelt kiiremini kui täiskasvanud ja lapse jaoks toimub see protsess märkamatuks. Kui laps, kelle emakeeleks on näiteks vene keel ja kelle keel on hakanud juba arenema, läheb eestikeelsesse lasteaeda, siis hakkab laps omandama lisaks emakeelele ka eesti keelt. Teise keele areng on rangelt individuaalne (Niklas, Tyler & Cohrsen, 2017). Alguses õpib laps lihtsatest kõnekeelsetest sõnadest suulise kõne kaudu aru saama ja hiljem ka sõnu hääldama (Castro et al., 2017).

Keeleõppe uuringutes on selgunud, et kuni kuuenda eluaastani omandatakse keelt aktsendivabalt, sest keele omandamise protsessid on aktiivsed ja sõnavara pole välja arenenud (Wildlok et al., 2010; Schwartz & Yagmur, 2018; Protasova & Rodina, 2019). Muukeelse lapse teise keele arendamist võivad mõjutada mitmed tegurid. Mõned neist on näiteks lapse isiksuse omadused, keelekeskkonna mõju, õppevahendite sobivus, õpetaja oskused ja keelelise kontakti tugevus ning püsivus (Baker, 2005; Chircheva, 2017).

Muukeelse lapse teise keele arengus võib esineda erinevaid perioode. Kuna eesti lasteaias on enamik muukeelseid lapsi vene keelt kõnelevatest peredest (Haridussilm, 2019), siis käesolevas töös räägitakse vene keelt emakeelena kõnelevate laste keelekasutusega kaasnevatest nähtudest, näiteks:

- 1) muukeelne laps nimetab sõnu mõlemas keeles, et kinnistada sõnade tähendust (näiteks, *солнце* - päike) (Nikolajev, 2013). Kui teine keel hakkab muukeelsele lapsele osaliselt selgeks saama, võib ta hakata ühes lauses kahte keelt kombineerima (*Я хочу купить* jäätis *в большом* keskuses) (Pavlova, 2009);
- 2) muukeelne laps võib hakata lisama emakeele sõnalõppe teise keele sõnadele (kass*ИК* - *котик*) ja kasutada otsetõlkeid ütlustele, mis ei kõla teises keeles loogiliselt. Seda nimetatakse holistiliseks faasiks (näiteks, kuidas käsi käib - *как рука ходит*, õigem oleks *как дела*) (Pavlova, 2009);
- 3) muukeelne laps võib omada mõnel teemal rikkalikuma sõnavara emakeeles või vastupidi (Protasova & Rodina, 2019). Seda perioodi nimetatakse loovaks keelekasutuseks. Muukeelsel lapsel võib tekkida hirm teise keele kasutamisel, kui see ei ole eakaaslastega samal tasemel (Nikolajev, 2013);

- 4) muukeelne laps võib valida suhtlemiseks teadlikult ainult ühe keele, selleks võib olla nii esimene kui teine keel (Pavlova, 2009);
- 5) muukeelne laps võib sulguda endasse ja mitte rääkida, sellist faasi nimetatakse muukeelse lapse puhul vaikivaks perioodiks (Martin-Bylund, 2017). Kuna lapsed erinevad temperamendi, arengutaseme ja kultuurilise tausta poolest, siis on muukeelseid lapsi, kes ei pruugi pikemat aega kõneleda (Erohina, 2017). Sellised lapsed kasutavad rohkem kehakeelt.

Muukeelse lapse teise keele arengu puhul tuleb arvestada, et ta omandab samaaegselt mitut keelt. Lasteaias on tähtis jälgida eeskätt lapse teise keele kasutust (Garrity et al., 2016). Nimelt kui laps kasutab kahte (kolme) keelt korraga ja sõnavara tase ei arene üheski keeles, võivad lapsel tekkida kognitiivse arengu häired (Protasova & Rodina, 2019; Chircheva, 2017). Sellisel juhul võib jääda mulje, et teine keel segab esimese keele arengut, kuid tegelikkuses sõltub kõik keele omandamise ja keelte arengu toetamise protsessi ülesehitusest, mis tähendab seda, et kui mõlemat keelt kasutatakse õiges vahekorras, ei teki mitme keele omandamisel probleeme (Garrity et al., 2016).

Muukeelse lapse teise keele arengu hindamine

Selleks, et toetada muukeelsete laste teise keele arengut vastutustundlikult, tuleb õppeprotsessi jälgida, dokumenteerida ja reflekteerida (Protasova & Rodina, 2005). Õpetajal on võimalik märgata lapse eripärasid, mis oleksid oma korda lapse arengu hindamise aluseks. Muukeelse lapse puhul on õpetaja üheks keerulisemaks ülesandeks lapse teise keele arengu hindamine (Aarssen et al., 2006; Pavlova, 2009). Lapse teise keele arengu taseme hindamine on õpetajale abiks, sest siis on tal kergem lapse keele arengut toetada (Erohina, 2017; Aarssen et al., 2006). Muukeelse lapse teise keele edenemise hindamine on protsess, mis kaasab lapse, õpetaja, lasteasutuse tegevusvõrgustiku ja lapsevanemad (Baker, 2005).

Õpetajatele toetavaks materjaliks on Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, kus on määratletud lapse arengu eeldatavad tulemused valdkondade kaupa, näiteks Eesti keel kui teine keel (Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava, 2008). Sellele toetudes saab õpetaja jälgida muukeelse lapse teise keele arengut. Vanusegruppide kaupa on toetavaks materjaliks raamat “Õppe- ja kasvatustegevuse valdkonnad”, milles on samuti välja toodud valdkond Eesti keel kui

teine keel (Märka & Kuuspalu 2008). Muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks võib kasutada järgnevaid vahendeid ja võimalusi:

- koolieelses lasteasutuses kasutatakse vaatluslehte, millega saab jälgida lapse keelekäitumist ning huvi keele vastu. Vaatlusleht pole mõeldud kõnehäirete diagnoosimiseks. Näiteks SISMIKu eesmärgiks on jälgida ja dokumenteerida muukeelse lapse teise keele arengut (Ulich & Mayr, 2003);
- lapse arengumapp, mida kasutatakse lapse arengu dokumenteerimiseks. Lapse arengu mapis on tavaliselt kolm osa: keelelugu - isikuandmed, õpitulemuste kogumik ja keelepass, mis annavad ülevaate teise keele oskusest ja mida täidab õpetaja (Wildlok et al., 2010). Mapi vahele pannakse laste tööd, mis kogutakse sinna lasteaias käidud aastate jooksul. Õpetaja saab lapse arengumapi abil hinnata teise keele arengut, anda tagasisidet lapsevanematele ja vajadusel teha parandusi oma õppeprotsessis (Wildlok et al., 2010);
- koolivalmiduskaart on üks mõõtevahenditest, mida õpetajad saavad kasutada lasteasutuses, et hinnata muukeelse lapse keelelist arengut. Koolivalmiduskaardi koostab õpetaja (Häidkind et al., 2014);
- erivajadusega lastele koostatakse individuaalse arengu jälgimise kaart. See kaart võib olla vajalik ka muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel, nt kui lapsel on muid puudeid või arengulisi mahajäämusi, koosneb lapse kohta kogutud materjalide analüüsist ja meeskonna kokkulepetest (Häidkind et al., 2014);
- veel võib lisada aastal 2013. aastal valminud 5–6-aastaste laste kõne testi, kuid see ei ole mõeldud muukeelsetele lastele (Padrik et al., 2013).

Nende vahendite abil peab õpetaja koguma teavet lapse teise keele arengu kohta lasteaiast ja kodust ning tegema koostööd lapsevanematega. Oluline oleks lapsevanemalt uurida, kuivõrd eakohaseks ta peab lapse kodust keelekasutust (Aarssen et al., 2006).

Kokkuvõtvalt võib öelda, et hindamine on kestev protsess, kus jälgitakse, salvestatakse ja dokumenteeritakse kõik, mida lapsed teevad loomulikus keelekeskkonnas (Nugin, 2008; Baker 2005). Lapsel peab olema võimalus omandatud teist keelt kasutada sotsiaalses keskkonnas. Vead, mida lapsed teevad, on vajalikud selleks, et tekiks õppimisprotsess (Wildlok et al., 2010). Teise keele arengu hindamiseks tuleks leida võimalikult mänguline viis, tuleks vältida näiteks testimist või küsitlemist (Wildlok et al., 2010; Aarssen et al., 2006).

Muukeelse lapse teise keele arengu hindamisega seotud probleemid

Muukeelsusega seonduvat mitme keele kasutamist või keeleoskust saab käsitleda kui eelist, raskust või isegi probleemi (Schwarz & Yagmur, 2018). Muukeelse lapse teise keele arengu hindamise probleemid on:

- õpetajate vähenenud pädevus muukeelse lapse teise keele toetamisel (Schwarz & Yagmur, 2018);
- ebaefektiivsete õppemeetodite kasutamine muukeelsete laste puhul (Garrity et al., 2016);
- muukeelsete laste ebapiisav kaasamine lasteaia tegevustesse, näiteks hommikuringi (Garrity et al., 2016);
- õpetajate kasin arusaam muukeelse lapse uue sõnavara omandamise etappidest ja keelekasutuse omapäradest (Castro et al., 2017; Martin-Bylund, 2017);
- õpetajate suhtumine ja valmisolek muukeelse lapse teise keele arengu hindamise vajalikkusse (Niklas, Tyler & Cohrsen, 2017; Martin-Bylund, 2017; Castro et al., 2017).

Autorid on välja toonud, et lisaks teise keele omandamise võimaldamisele peaksid lasteaiaõpetajad väärtustama ka lapse perekonna kultuurilist tausta (Garrity et al., 2016; Schwarz & Yagmur, 2018; Martin-Bylund, 2017). Selleks, et muukeelse lapse teine keel saaks areneda, on abiks lasteaia võrgustik ning perekonna tugi (Schwarz & Yagmur, 2018). Koostöö lapsevanema ja lasteaia vahel peab olema sidus ja progresiivne, sest see aitab leevendada probleeme, mis tekivad muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel (Martin-Bylund, 2017; Schwarz & Yagmur, 2018). Kokkuvõtvalt tuleb tõdeda, et muukeelse lapse teise keele arengu hindamise probleemid tulenevad õpetaja tööga seonduvatest mõõtvahendite puudusest (Castro et al., 2017), õpetaja ebapiisavast kogemusest, vähesest märkamisvõimest muukeelsete laste teise keele arengu hindamisel (Garrity et al., 2016) ja ebakohasest abimaterjalist, mille toel muukeelse lapse teise keele arengut hinnata (Schwarz & Yagmur, 2018).

Varasemad uuringud

Hoff jt (2019) uurisid vanemate keelekasutuse mõju muukeelsete laste teise keele omandamisele ja leidsid, et muukeelsele lapsele suunatud kõne kvaliteet sõltub kõneleja keeleoskusest. Hoff ja teised (2019) tõid välja, et muukeelsed lapsed, kes kuulevad rikkalikku sõnavara, omandavad keelt paremini, kui need lapsed, kes kuulevad vähem rikkalikku sõnavara. Tulemused mõjutavad oluliselt muukeelsetes peredes tehtavaid keelevalikuid ning õpetajate keelekasutust lasteaias.

Poolakese (2016) tööst tuli välja, et muukeelne väikelaps saab eestikeelses lastehoius hakkama ja teda toetatakse keeleliselt mänguliste tegevuste kaudu. Lapsehoidjad arvavad, et vajaksid rohkem nõustamist ja toetamist. Varasemalt on uuritud, milline hindamisvahend on parim, et hinnata järkjärgulist kakskeelse laste jutustamisoskust (Poolakese, 2016). Hindamisvahendeid oli kaks: sündmuste ajalisest järgnevusest lähtuv subjektiivne esitus ehk narratiivne hindamisskaala ja MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*), mis on mõeldud järkjärgulise ehk suhtsessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks (Tomson, 2019). Suhtsessiivne laps omandab teise keele alles siis, kui esimese keele oskus on juba heal tasemel (Tomson, 2019). Tomsoni (2019) uuringus osales 35 last vanuses 5-7 aastat, neist 15 olid keelepuudega. Hindamise koondtulemusena selgus, et mõlemad hindamisvahendid sobivad eakohase arenguga suhtsessiivse kakskeelsusega laste jutustamisoskuse hindamiseks, kuid keelepuudega laste puhul ostus sobivamaks MAIN hindamisvahend (Tomson, 2019). Taali (2016) tööst selgus, et õpetajad peavad oma töö eripäradeks kakskeelsetele lastele mitmekesise ja turvalise keelekeskkonna pakkumist. Sellega kaasneb informatsiooni hankimise ja õppetöö ümber planeerimise ning lapsevanemate nõustamise vajadus. Veel võib lisada, et õpetajad ei teadvustanud asjaolu, et ühe keelelise ja kultuuridevahelise pädevusena on oluline ka paindlik reageerimisoskus probleemolukordade lahendamiseks. Probleemolukordade lahendamiseks tehakse koostööd kõigi osapooltega (Taal, 2016).

Uurimuse eesmärk ja uurimisküsimused

Bakalaureusetöö uurimise eesmärk on välja selgitada, missugused probleemid esinevad koolieelse lasteasutuse õpetajatel muukeelsete laste keelelise arengu hindamisel. Lähtudes töö teooria osast tulenevatest probleemidest saab sõnastada järgmised uurimisküsimused:

1. Kuidas kirjeldavad koolieelse lasteasutuse õpetajad oma kogemusi muukeelsete laste eesti keele kui teise keele toetamisel?
2. Kuidas hindavad koolieelse lasteasutuse õpetajad eesti keele kui teise keele arengut?
3. Millised on muukeelse laste eesti keele kui teise keele hindamisega seotud probleemid?

Metoodika

Bakalaureusetöös kasutatakse kvalitatiivset uurimisviisi, mis võimaldab saada sisukamat ja detailsemat informatsiooni. Kvalitatiivse uurimisviisi puhul saame analüüsida andmeid ja nende

töötlemist ning järeldused ei ole seotud arvuliste näitajatega, selle uurimus viisi käigus uuritakse toimuva sisu ning keskendutakse kogutud materjali süvaanalüüsile (Laherand, 2008).

Valim. Antud uurimuse valimi koostamisel kasutati kahte erinevat kriteeriumit: eesmärgipärane valim, mille alusel kaasati uurimusse teatud kriteeriumitele vastavad kandidaadid ja mugavusvalim, ehk valiti uurijatele kõige kättesaadavamad isikud. Uuritavate valiku kriteeriumid olid järgmised: Tartu linn, uurijale mugav ala; muukeelsete lastega töötavad koolieelse lasteasutuse õpetajad. Uuringus osales neli Tartu linna koolieelse lasteasutuse õpetajat. Ühest lasteaiast valiti need õpetajad, kelle rühmas olid muukeelsed lapsed.

Mõõtevahendid. Kõigepealt koostati intervjuu kava (Lisa 1). Intervjuu küsimused jagunesid uurimusküsimuste alusel plokkidesse. Kasutati avatud ja kinniseid küsimusi. Mõõtevahendiks oli poolstruktureeritud intervjuu, mis koostati lähtuvalt töö uurimusküsimustest ja uurimuse eesmärgist. Intervjuu eesmärgiks oli välja selgitada õpetajate arvamused muukeelsete laste keelelise arengu hindamisvõimalustest, aga ka probleemidest ja ettepanekutest. Ühe intervjuu läbiviimiseks kulus umbes 40 minutit. Kuna intervjuu läbiviimise ajaks oli kehtestatud riigis eriolukord, saadeti intervjuud saadeti õpetajatele e-posti teel.

Uurimuse protseduur. Valiidsuse suurendamiseks viidi läbi prooviintervjuu, et küsimusi kohendada. Pärast prooviintervjuu läbi viimist muudeti paari küsimuse sõnastust. Prooviintervjuu tulemused võeti töö lõpptulemustes arvesse. Seejärel võeti ühendust potentsiaalsete uuringus osalejatega ja saadeti laiali e-kirjad koos intervjuu küsimustega. Eriolukorra tõttu viidi kolm intervjuud läbi e-posti teel. Tagasi saadud intervjuud salvestati ja seejärel koondati kodeerimiseks *MAXQDA* programmi. Tekst kodeeriti kasutades avatud kodeerimist, mis aitab koode leida loomulikult teksti analüüsides (Lisa 3). Reliaabluse suurendamiseks kasutati kaaskodeerijat. Kaaskodeerija kodeeris ühte intervjuud ja saadud koode võrreldi omavahel. Koos täpsustati koode. Tulemustes kajastati töö illustreerimiseks näiteid, mis on kaldkirjas eraldatud.

Andmeanalüüs. Intervjuu analüüsimiseks kasutati induktiivset sisuanalüüsi. Induktiivne sisuanalüüs valiti sellepärast, et nii tuleb kõige paremini esile intervjuueeritavate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste uurimine (Laherand, 2008). Andmetöötlusprogrammiks valiti *MAXQDA*, mis võimaldab lihtsalt ja mugavalt kodeerida andmeid lausete ja lõikude haaval. Uurijal tekkis 79 koodi. Sarnased koodid grupeeriti järgmistesse kategooriatesse: õpetajate igapäevased tegevused; vahendid teise keele arengu hindamiseks; probleemid, millega õpetajad kokku puutuvad; tugi, mida õpetajad saavad või vajavad ning õpetaja soovid ja ettepanekud (Lisa

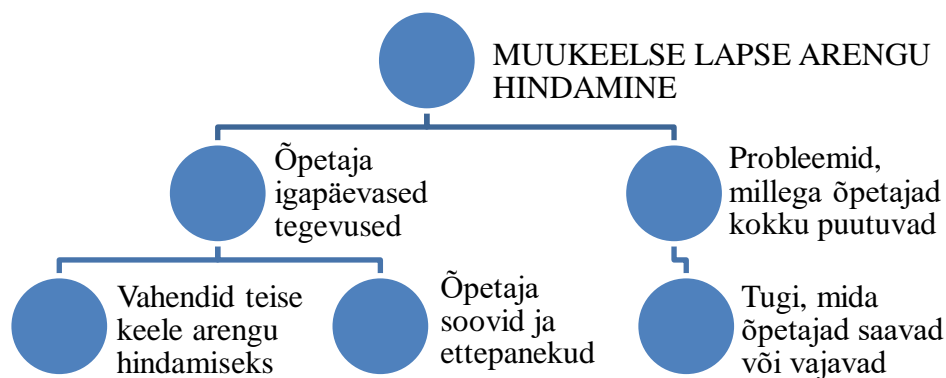
4). Allolevas tabelis toob uurija näite, kuidas moodustub üks kategooria. Kategooriate koondamisel moodustus peakategooria, milleks on muukeelse lapse arengu hindamine. Tulemused kajastatakse kategooriate kaupa. Uurija on kaldkõnes välja toonud õpetajate tsitaate, mis kõige paremini illustreerivad tulemusi.

Tabel 1. Kategooriate moodustumine.

Kood	Kategooria
Arengutest, sõnavara test, lapse arengu jälgimise mäng, vaatlemine, kirjeldamine.	Vahendid teise keele arengu hindamiseks.

Tulemused

Andmeanalüüsis tekkis viis kategooriat. Kategooriateks on: õpetajate igapäevased tegevused, vahendid teise keele arengu hindamiseks; probleemid millega õpetajad kokku puutuvad; tugi, mida õpetajad saavad või vajavad ning õpetaja soovid ja ettepanekud. Kategooriad kajastavad õpetajate arvamus muukeelsete lastega töötamise erinevatest aspektidest. Tulemused on esitatud lõikude kaupa. Tulemustes tuuakse välja näiteid, mis kõige paremini tulemusi illustreerivad ja need on esitatud kaldkirjas. Tulemuste paremaks mõistmiseks on välja toodud ka joonis, mis kajastab kategooriate tähtsust ja peakategooria moodustumist.



Joonis 1. Kategooriate joonis.

Õpetajate igapäevased tegevused. Õpetajate arvates vajavad tegevused muukeelsete lastega lihtsustamist. Koostatakse ühtne nädalaplaan või tegevusplaan. Oma tegevusi muukeelsete lastega õpetajad ümber ei planeeri.

Võib vajada rohkem lihtsustatud sõnastamist, et ülesandest aru saada, muidu tegevused ei erine.

Valdkond keel ja kõne ülesandeid tuleb muuta vastavalt valdkonnale eesti keel kui teine keel.

Saan koostada ühtse nädala- või tegevuseplaani arvestades kõiki lapsi olenevalt nende keeletaustast.

Oma tegevustes muukeelsete lastega kasutavad õpetajad rohkem visuaalset toetust ja mängulisi tegevusi. Visuaalne toetus on tegevuste ettenäitamine, kehakeelega suunamine, pildikaartidega tegevuste toetamine/arusaadavaks tegemine. Samuti püütakse leida aega individuaalseteks tegevusteks.

Rohkem piltmaterjali, rohkem näitlikustamist. Vajadusel leida päevas 10-15 minutit, et lapsega individuaalselt tegeleda.

Muukeelsete lastega vaatlen näiteks raamatuid ning jagan juurde selgitusi pildidel olevate esemete/tegelaeste kohta, seejärel kordame ja kinnistame õpitut – ehk tegelen sõnavara arendamisega. Lisaks sellele püüan leida hetki, kus muukeelse lapsega koos mängida (liitun laste mänguga) ning mängu tegevust kõnega saata.

Veel töid õpetajad intervjuus välja erinevusi, millega nad muukeelse lapse puhul kokku puutuvad. Nendeks erinevusteks loevad õpetajad muukeelse lapse teise keele arengut, muukeelse lapse individuaalsust ja muukeelse lapse temperamenti.

Keeleline areng ehk kas laps oskab eesti keelt hästi, osaliselt või vähesel määral.

Tingib see, milline on lapse keeletase, milline on tema arusaam kõnest.

Vahendid teise keele arengu hindamiseks. Intervjuudest selgus, et õpetajad kasutavad muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks lapse raamatut „Arengu jälgimise mäng“. See on pehmete kaantega raamat, mis on mõeldud individuaalseks tegevuseks 3-7 aastaste lastega (Rebane et al., 2010). Eri raskusastmetega mängu abil saab jälgida lapse arengut mänguliselt ja lapse jaoks huvitaval viisil. Raamatu lõpus on juhised arengu jälgimiseks. Veel toodi hindamise meetodina välja sõnavara uurimise vahend *Summ-summ* test. *Summ-summ* test on mõeldud 2-3 aastaste laste kõne ja suhtluse arengu uurimiseks. Testi on välja töötanud Tartu Ülikooli

doktorant Ada Urm ja professori Tiia Tulviste poolt. Üks intervjueeritud õpetaja tõi välja, et ta vaatleb muukeelset last eesmärgiga selgitada välja, kui palju muukeelne laps teist keelt oskab ja sellest aru saab ning milles oleks vaja teda abistada. Veel hindab õpetaja muukeelse lapse keelelist arengut eesti keele vaatenurgast.

Kõnearengu hindamiseks kasutan arengu jälgimise mängu , sõnavara testi , summ-summ testi.

Hindan valdkonna eesti keel kui teine keel eesmärgi-de alusel, kasutades vaatlust, vestlust, mängu.

Probleemid, millega õpetajad kokku puutuvad. Neid koode tuli kõige rohkem.

Õpetajad tõid esile, et puudus on spetsiaalsetest vahenditest, mis on mõeldud muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks. Õpetajatel esineb keelebarjäär ning neil puuduvad oskused ja teadmised muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks. Üks õpetaja pakkus välja, et arengumänge võiks läbi viia lapse emakeeles, sest siis saab parema ülevaate lapse esimese keele arengust.

Keeruliseks teevad sobivate materjalise vähesus ning samuti ka vähesed teadmised/oskused muukeelsete laste keele arengu hindamisest.

Pole piisavalt materjale ja spetsialiste, kes nõustaksid ja viiksid läbi lapsega emakeeles arengumängu.

Õpetajad tõid probleemina välja selle, et rühmas võib olla palju lapsi ja muukeelsed lapsed võivad jääda märkamata. Üks õpetaja pidas probleemiks ajanappust, sest ei ole aega lastega individuaalselt tegeleda. Paar õpetajat mainisid probleemina puuduliku kompetentsi muukeelse lapse keeleoskuse hindamiseks. Õpetaja ebapiisava kompetentsi all mainiti seda, et õpetajatel puuduvad logopeedilised teadmised ning nad ei tunne keelekümbluse metoodika aluseid. Küsimusele, millised aspektid teevad muukeelse lapse teise keele arengu hindamise keeruliseks, saadi järgmine vastus:

...vajalike mõõtevahendite olemasolu, õpetaja kompetents, rohkelt lapsi rühmas ja vähene aeg individuaalseteks tegevusteks.

Tugi, mida õpetajad saavad või vajavad. Veel tõid õpetajad välja, millist abi lasteade neile pakub. See abi on logopeediline: logopeed harjutab lastega väiksemates gruppides keelelisi tegevusi. Veel selgus, et muukeelsetele lastele on mõeldud eraldi liikumistegevus, kus rakendatakse erinevaid keele- ja kõnemänge.

Logopeed viib läbi väiksemas grupis olevate lastega ükskord nädalas erinevaid keele arengumänge. Nii saavad kakskeelsed lapsed koos lahendada erinevaid tegevusi ning motiveerida üksteist rohkem eesti keelt katsetama. Samuti toimub kord nädalas kakskeelsetele lastele liikumistegevus, kus rakendatakse läbi liikumise erinevaid keele ja kõne mänge. Lapsed saavad välja igapäeva rutiinist ning arendada oma teadmisi läbi mänguliste tegevuste.

Lasteaed võimaldab õpetajatel osaleda täienduskoolitustel ning toodi välja LP-grupi kooskäimisel saadav kogemus. LP-grupi aluseks on LP-mudel, mis on õpikeskkonna ja pedagoogilise analüüsi mudel (*Learning environment and pedagogical analysis*). Kohtuvad viis gruppi ja igas grupis on kõik erinevate rühmade õpetajad. Grupis arutatakse õpetajate muresid, jagatakse soovitusi ja lihtsalt puhatakse.

Lasteasutus pakub võimalust minna enesetäienduskoolitustele. LP-grupp, kus saab nõu ja tugipersonaal lasteaias.

Õpetajad tõid välja, et vajavad logopeedi ja eripedagoogi tuge muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel. Logopeed võiks osata ka lapse emakeelt või esimest keelt. Veel vajaksid õpetajad kolleegi, kellel on antud valdkonnas kogemusi, et temalt nõu küsida.

...logopeedid, pigem just muukeelse lapse emakeelt kõnelevad logopeedid.

...logopeedi ja eripedagoogi ning õpetaja, kellel on kogemus.

Viimaks tõid õpetajad välja oma **soovid ja ettepanekud**. Õpetajad nimetasid vahendeid, mida sooviksid kasutada muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel. Selgus, et õpetajad sooviksid kasutada kindlaid arengumänge või -teste, mis on ühtselt koostatud ning mida oleks lihtne ja arusaadav kasutada.

Ühiselt välja töötatud arengumänge ning arenguteste, mida vastavalt vanusele hinnata ning analüüsida.

Kindlad mõõtevahendid, mida on testitud ja annavad usaldusväärseid tulemusi. Hea oleks mängu vormis.

Arutelu

Eestis lasteaedades komplekteeritakse eesti õppekeele rühmadesse üha sagemini lapsi, kelle kodukeel ei ole eesti keel (Haridussilm, 2019) ja kes lähevad edasi õppima eestikeelses kooli. Muukeelsete laste eesti keele kui teise keele arengut ja taset on vaja adekvaatselt hinnata

(Aarssen et al., 2006). Samas on puudus vahenditest, mis kaardistaksid muukeelse lapse teise keele arengut või edusamme (Nugin, 2008). Käesoleva bakalaureusetöö eesmärk oli välja selgitada, missugused probleemid esinevad koolieelse lasteasutuse õpetajatel muukeelsete laste keelelise arengu hindamisel lasteaiaõpetajate arvates. Selle eesmärgi selgitamiseks püstitati kolm uurimisküsimust.

Esimeseks uurimisküsimuseks oli *kuidas kirjeldavad koolieelse lasteasutuse õpetajad oma kogemusi muukeelsete laste eesti keele kui teise keele toetamisel*. Õpetajad tõid välja, et muukeelsete lastega töötades lihtsustavad õpetajad oma sõnakasutust ülesande jagamisel või tegevuse ümber planeerimisel. Tegevusi muukeelsete lastega viiakse läbi gruppides või individuaalselt. Siinkohal soovib töö autor tuua välja mõned probleemid: muukeelsete laste ebapiisav kaasamine lasteaia tegevustesse, näiteks hommikuringi (Garrity et al., 2016). Töö autor leiab, et õpetajad kaasavad muukeelseid lapsi erinevatesse ühistegevustesse. Õpetajad tõid omapoolse toetamisena välja, asjaolu et hommikuringis osalevad kõik lapsed. Samas ei mainitud, et muukeelseid lapsi peaks keerulisemate teemade puhul eraldi keeleliselt toetama, näiteks kaasates abiõpetajat. Õpetajad saaksid esitada tagasisidestavaid küsimusi, et kontrollida, kuidas laps tegevustest aru saab. Seda aspekti rõhutab näiteks Pavlova (2009), tuues välja et tagasisidestamine aitab õpetajal paremini jälgida lapse arengut. Veel lisasid õpetajad, et kasutavad visuaalset toetust muukeelsete lastega tegevuste läbiviimisel. Visuaalse toetamise puhul kasutatakse käppiknukke, fotosid ja pildiraamatuid ja pildiseeriaid. Sama aspekti rõhutavad ka Protasova & Rodina (2019), kes tõid välja, et näitlikustamine aitab lastel mõista ümbritsevad keskkonda paremini.

Õpetajate arvates on suurimaks erinevuseks tegevuse läbiviimisel muukeelse lapse keele areng. Õpetajate arvates teeb muukeelsete lastega töö raskeks lapse sõnavara, ja temperament; õpetaja raskused muukeelse lapse mõistmisel, kui laps veel teist keelt ei valda (keelesbarjäär) ja laste arv rühmas. Nendele probleemidele võib leida vaste teooriast. Martin-Bylund (2017) tõi samamoodi välja lapsed erinevad kultuurilise tausta ja eripära poolest, mis samastub lapse temperamentiga. Õpetajate keelesbarjäärist rääkisid Niklas, Tyler & Cahrssen (2017). Muukeelse lapse sõnavara puhul on autor arvamusel, et õpetajal kas ei ole piisavalt pädevust selle hindamiseks või on tal vähene arusaam uue sõnavara moodustumise etappidest. Nendest probleemidest kirjutasid Castro jt (2017) ja Schwarz & Yagmur (2018). Huvitavaks asjaoluks osutus, et autorile teadaolevalt ei ole varasemad uuringud maininud, et laste arv rühmas võiks

olla probleem. Töö autor saab järeldada, et see võib osutuda eesti lasteaedade eripäraks. Tööst selgus ka, et muukeelsete lastega töötamisel pakub lasteaed logopeedilist ja eripedagoogi tuge. Lastele tehakse konkreetseid tegevusi, näiteks viiakse läbi muukeelsetele lastele mõeldud liikumistegevusi ja logopeed tegeleb kord nädalas muukeelsetele lastega. Töö autor saab järeldada, et õpetaja vajab tuge ja see on positiivne, et lasteaed pakub selliseid võimalusi. Õpetaja läbipõlemise risk on väiksem.

Teiseks uurimisküsimuseks oli *kuidas hindavad koolieelse lasteasutuse õpetajad eesti keele kui teise keele arengut*. Muukeelse lapse teise keele arengut jälgisid õpetajad samamoodi nagu eestikeelsete laste keele arengut. Kuna lasteasutuses ei hinda õpetajad muukeelse lapse esimest keelt, siis töö autor on arvamisel, et õpetajate poolt valitud hindamisviisid on õiged. Õpetajad tõid hindamisvahenditena välja lapse arengu jälgimise mängu, vaatlused, arenguküsimustiku, arengumapi ja muukeelse lapse jälgimise mängus. Arengumapp ja vaatluslehed vahenditena langevad kokku Wildlok jt (2010) ja Ulich & Mayri (2003) teoorias esitatud teesiga. Uuteks vahenditeks, millest pole varem juttu olnud, on raamat *Lapse arengu jälgimine*, mis pakub lapse arengu jälgimiseks mängu. Raamat on mõeldud erinevas vanuses lastele individuaalseks tegevuseks õpetajaga. Lapsel on ees pilt, mille põhjal õpetaja küsib küsimusi. Uudseks mõõtevahendiks oli ka arenguküsimustik ja eelpoolmainitud lapse jälgimine mängus. Töö autor saab järeldada, et see näitab õpetaja loovust, kuna tulid välja teised võimalused, kuidas muukeelse lapse teise keele arengut hinnata. Seda tulemust saab toetada Aarsseni jt (2006) leiuga, nad tõi samamoodi välja, et õpetajad peavad olema oma töös loivad.

Õpetajad hindasid muukeelse lapse teise keele arengut valdkonna eesti keel kui teine keel eesmärkide alusel ja vastavalt vanusele. Toodi välja koostöö lastevanematega, et saada parem ülevaade teise keele kasutamisest kodus. Jällegi on Aarssen jt (2006) maininud, et oluline on uurida koduste keelekasutuse tavade kohta, kuivõrd lapsevanem peab kodust keeleoskust eakohaseks. Õpetajad ei ole kasutanud varem välja töötatud spetsiaalseid mõõtevahendeid muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks. Siinkohal arvab töö autor, et õpetajad oleksid võinud rohkem uurida ja otsida materjali, näiteks SISMIK kohta, mille koostasid Ulich & Mayr (2003). Üks õpetajatest tõi välja, et on ise koostanud mõõtevahendeid ja tegevusi hindamaks muukeelse lapse teise keele arengut. Siit saab järeldada, et õpetaja on püüdnud leida sobivaid vahendeid muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks. Huvitavaks osutus asjaolu, et õpetaja on kasutatud ka sõnavara testi, näiteks Summ-summ testi. Summ-summ test ei ole küll mõeldud

muukeelsetele lastele, aga õpetaja on seda kohandanud ja oma töös kasutanud. Ka teooriast selgus, et on võimalik kasutada sõnavaratesti, kui seda kohandada.

Kolmandaks uurimisküsimuseks *oli millised on muukeelse laste eesti keele kui teise keele hindamisega seotud probleemid*. Viimases küsimuses kordusid mõningad eespool saadud vastused. Õpetajad arvavad, et muukeelse lapse teise keele arengut on raskem hinnata, kuna õpetajatel esineb keelebarjäär; puuduvad spetsialistid; puuduvad vahendid; puuduvad teadmised ja on vähesed oskused muukeelse lapsega toimetamiseks (õpetaja kompetents); rühmas on palju lapsi ja individuaalseteks tegevusteks jääbvähe aega. Huvitavaks osutus asjaolu, et spetsialistide puudus on üks uus probleem ning teoorias ei ole seda teemat eriti sageli käsitletud. Töö autor saab järeldada, et spetsialistide puudust ei saa nimetada hindamise probleemiks, kuna spetsialist on pigem õpetaja tugi ja muukeelse lapse arengu hindamisega tegeleb esmalt õpetaja. Õpetajad mõistavad oma vastutust muukeelse lapse keelelise arengu ees, kuid nad väljendavad intervjuudes mõtet, et vahendite puudus on üheks eesti keele kui teise keele hindamisega seotud probleemiks. See arvamus langeb kokku Castro jt (2017) tööga, kus ilmnes, et probleemid tulenevad õpetaja tööga seonduvate mõõtvahendite puudusest. Õpetaja kompetentsi probleem langeb kokku Garrity jt (2016) teoorias esitatud teesiga, et üheks probleemiks on õpetaja kompetents ehk ebapiisav kogemus muukeelse lapsega töötamisel. Rühma suurus on uus probleem, millest oli juba eespool juttu. Kuna rühmas on palju lapsi, ei jõua õpetaja kõigile tähelepanu pöörata ja kõiki lapsi piisavalt toetada. Huvitavaks osutus, et õpetajad üritavad muukeelsete lastega tegeleda individuaalselt, kuid kuna lapsi on rühmas palju, ei leita alati selleks aega.

Kokkuvõtvalt saab välja tuua järgmised probleemid, mis annaksid vastuse uurimuse eesmärgile (missugused probleemid esinevad koolieelse lasteasutuse õpetajatel muukeelsete laste keelelise arengu hindamisel lasteaiaõpetajate arvates). Õpetajate arvates teevad muukeelse lapse keelelise arengu raskeks õpetaja keelebarjäär, spetsialistide puudus, vahendite puudus, õpetaja kompetents, suur laste arv rühmas ja vähene aeg individuaalseks tegevusteks. Uued probleemid, mida autor varasematest uuringutest ei leidnud, olid spetsialistide puudus; suur laste arv rühmas ja vähene aeg individuaalseks tegevuseks. Uurimuse piiranguteks võime pidada mitut tegurit. Esiteks on valim väike ja selle põhjal ei saa teha üldistavaid järeldusi. Teiseks andsid uuritavad liiga üldiseid vastusi, siin oleks uurija pidanud rohkem lisaküsimusi esitama ja täpsustama. Töö praktiliseks väärtuseks on pakkuda mõtteainet praegustele ja tulevastele õpetajatele muukeelsete

laste teise keele arengu hindamise kohta. Ka võiks see töö tõstatada küsimuse, kuidas tõsta õpetaja enda pädevust muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel.

Tänuõnad

Töö autor tänab oma juhendajaid, kes olid vastutulelikud ja aitasid teda töö kirjutamisel. Ilma nende juhendamiseta ei oleks see bakalaureusetöö valminud. Töö autor soovib veel tänada intervjuus osalenud õpetajaid ja kaaskodeerijat, kes ka nõustas teda töö kirjutamisel.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Aarssen, J., Badurikova, Z., Gobbo, F., Handzelova, J., Jürimäe, M., Koncokova, E., Omodeo, M., Simcakova, L., Tankersley, D., Türbsal, L., & Wagner, P. (Toim). (2006). *Iga keel on väärtus. Juhiseid tööks lasteaialastega, kes ei räägi eesti keelt*. Tartu: Tartumaa Trükikoda
- Baker, C. (2005). *Kakskeelne laps. Kakskeelsuse käsiraamat lapsevanematele ja õpetajatele*. Tartu: El Paradiso.
- Castro, C. D., Gillanders, C., Franco, X., Bryant, M. D., Zepeda, M., Willoughby, T. M., & Mendez, I. L. (2017). Early Childhood Research Quarterly. *Early education of dual language learners: An efficacy study of the Nuestros Niños School Readiness professional development program*, 40(3), 188-203.
- Clarke, P. (2009). *Supporting Children Learning English as a Second Language in the Early Years (birth to six years)*. Retrieved from http://www.vcaa.vic.edu.au/Documents/earlyyears/supporting_children_learning_esl.pdf.
- Eesti statistika. (2019). *Rahvaarv rahvuse järgi*. Külastatud aadressil <https://www.stat.ee/34267>.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. United Kingdom: Blackwell.
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C. R., Liew, C., & Day, A. (2016). International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. *Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment*, 21(2), 179-196.
- Genesee, F. (2015). Myths About Early Childhood Bilingualism. *Canadian Psychology*, 56(1), 6-15.
- Gogolin, I., Neumann, U., & Roth, H.-J. (2003). *Schulversuch bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung*. University of Hamburg.
- Haridussilm. (2019). *Alus- ja üldharidus*. Külastatud aadressil https://www.haridussilm.ee/?leht=alus_yld_0.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2018). *Alusharidus*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/alusharidus>.

- Häidkind, P., Palts, K., Pillmann, J., Ennok, K., Villems, K., & Peterson, T. (2014). *Lapse arengu hindamise ja toetamise juhendmaterjal koolieelsetele lasteasutustele*. Haridus- ja Teadusministeerium.
- Hoff, E., Core, C., Shanks, F., K. (2019). *The quality of child-directed speech depends on the speaker's language proficiency*. Journal of Child Language.
- Koiduaru, E. (2014). *Õpetajate arvamused muukeelse lapse koolivalmidusest ja keelelisest toetamisest Tartumaa lasteaia näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917?leiaKehtiv>.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk
- Lunjova, N., & Maiberg, L. (2012). Mitmekultuuriline lasteaed. K. Henno (Toim), *Meie mitmekultuuriline lasteaed* (lk 9-18). Tartu: Atlex.
- Marjapuu, G. (2013). *Tartu lasteaiaõpetajate arvamused kakskeelset last toetavast keelekeskkonnast*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Martin-Bylund, A. (2017). Educational Philosophy and Theory. *The matter of silence in early childhood bilingual education*, 50(4), 349-358
- Märka, M., & Kuuspalu, K. (2008). Valdkond "Eesti keel kui teine keel". E. Kulderknup (Toim), *Õppe-ja kasvatustegevuse valdkonnad* (lk 52-65). Tartu: Kirjastus Studium.
- Niklas, F., Tyler, C., & Cohrsen, C. (2017). Research Papers in Education. *Bilingual children's language learning in Australian early childhood education and care settings*, 33(4), 544-560.
- Nugin, K. (2008). Laste arengu hindamise põhimõtetest. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 141-143). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Padrik, M., & Hallap, M. (2008). Keel ja kõne: kuulamine ja kõnelemine, lugemine ja kirjutamine. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 276-301). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Padrik, M., Hallap, M., Aid, M., & Mäll, R. (2013). *5-6-aastaste laste kõne test*. Tartu: Kirjastus Studium.
- Poolakese, K. (2016). *Eesti keele kui teise keele omandamise toetamine lastehoius ühe muukeelse väikelapse näitel*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Rebane, J., Kirbits, K., & Varik, R. (2010). *Arengu jälgimise mäng*. ILO.

- Schwartz, M. (2013). Reading and Writing. *The impact of the First Language First model on vocabulary development among preschool bilingual children*, 27(4), 709-732.
- Schwartz, M., & Yagmur, K. (2018). Language, Culture and Curriculum. *Early language development and education: teachers, parents and children as agents*, 31(3), 215-219.
- Taal, A.-L. (2016). *Tartu linna lasteaiiaõpetajate kirjeldused oma töö eripäradest kakskeelsete lastega rühmas*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39-52). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Tomson, A. (2019). *Suktsessiivse kakskeelsusega koolieelikute jutustamisoskuse hindamine*. Magistritöö. Tartu Ülikool.
- Ulich, M., & Mayr, T. (2003). *SISMIK - Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder Verlag.
- Wildlok, B., Petravic, A., Org, H., & Romcea, R. (2010). *Nürnbergi soovitud varajase võõrkeeleeõppeks*. München: Goethe Instituut.
- Nikolajev, S. (Николаев, С.). (2013). Известия Южного федерального университета. Филологические науки. *Феномен билингвизма: проблематика и исследовательские Перспективы*, 79-85.
- Erohina, E. A. (Ерохина, Е. А.). (2017). Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. *Значение и роль родного языка в обучении иностранному языку*, 58-62.
- Pavlova, E. A. (Павлова, Е. А.). (2009). Открытый урок, Первое сентября. *Место и роль родного языка в обучении иностранному языку*.
- Protasova, E. J., & Rodina, N. M. (Протасова, Е. Ю., & Родина, Н. М.). (2019). *Теория и методика развития речи дошкольников. Обучение двуязычных детей*. Москва: "Юрайт".
- Protasova, E. J., & Rodina, N. M. (Протасова, Е. Ю., & Родина, Н. М.). (2005). *Многоязычные в детском возрасте*. СанктПетербург: „Златоуст“.
- Chircheva, G. (Чиршева, Г.). (2017). *Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков*. СанктПетербург: „Златоуст“.

Lisa 1. Intervjuu kava.

Sissejuhatus: üldinfo kogumine (laste vanus, õpetajana töötatud aeg, mitu muukeelset last rühmas).

Kuidas kirjeldavad koolieelse lasteasutuse õpetajad oma kogemusi muukeelsete laste eesti keele kui teise keele toetamisel?

1. Kuidas/mil moel erinevad muukeelsete lastega läbiviidavad tegevused?
2. Mis tingib tegevuste erinevused?
3. Kuidas peab igapäevaseid tegevusi ümber planeerima, et arvestada muukeelsete lastega?
4. Mis teeb töö muukeelsete lastega keeruliseks?
5. Milliseid individuaalseid tegevusi viite läbi muukeelsete lastega?
6. Millist tuge pakub teile lasteasutus muukeelsete lastega töötamisel?

Kuidas hindavad koolieelse lasteasutuse õpetajad eesti keele kui teise keele arengut?

1. Kas ja kuidas viite läbi muukeelse lapse keelelise arengu jälgimist?
2. Kas ja kuidas hindate muukeelse lapse teise keele arengut?
3. Kas kasutate varem välja töötatud mõõtevahendeid muukeelse lapse teise keele arengu hindamiseks? Kui jah, siis missuguseid?
4. Missuguseid mõõtevahendeid olete varem ise kasutanud?
5. Kuidas hindate enda pädevust muukeelsete laste keelelise arengu hindamisel?

Millised on muukeelse laste eesti keele kui teise keele hindamisega seotud probleemid?

1. Mis aspektid teevad muukeelse lapse teise keele arengu hindamise keeruliseks?
2. Missuguseid mõõtvahendeid sooviksite muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel kasutada?
3. Missuguste spetsialistide tuge vajaksite muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel?
4. Mida soovite veel lisada seoses selle teemaga?

Lõpetamine ja tänusõnad

Lisa 2. Sismik.

Michaela Ulich & Toni Mayr



sismik

*Sprachverhalten und Interesse an Sprache
bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*

Beobachtungsbogen

Name des Kindes

Geburtsdatum ☐ Junge ☐ Mädchen

Familiensprache(n) des Kindes

Nationalität des Kindes

HERDER

Staatsinstitut für Frühpädagogik IFP

Kopierivorlage: Auswertungsbblatt 2: Normtabelle

Name des Kindes	Sprachverhalten im Kontakt mit Kindern	Sprachverhalten im Kontakt mit pädagogischen Bezugspersonen	Sprachverhalten bei Bilderbuchbetrachtung, Erzählungen, Reimen	Selbstständiger Umgang mit Bilderbüchern	Interesse an Schrift	Sprachliche Kompetenz
Gruppe 1	Gruppe 1	Gruppe 1	Gruppe 1	Gruppe 1	Gruppe 1	Gruppe 1
Gruppe 2	Gruppe 2	Gruppe 2	Gruppe 2	Gruppe 2	Gruppe 2	Gruppe 2
Gruppe 3	Gruppe 3	Gruppe 3	Gruppe 3	Gruppe 3	Gruppe 3	Gruppe 3
Gruppe 4	Gruppe 4	Gruppe 4	Gruppe 4	Gruppe 4	Gruppe 4	Gruppe 4
Gruppe 5	Gruppe 5	Gruppe 5	Gruppe 5	Gruppe 5	Gruppe 5	Gruppe 5
Gruppe 6	Gruppe 6	Gruppe 6	Gruppe 6	Gruppe 6	Gruppe 6	Gruppe 6

Der Bogen *sismik* wurde im Staatsinstitut für Frühpädagogik entwickelt als Teil des Projekts „Sprachentwicklung von Migrantenkindern – gezielte Beobachtung und Förderung“.

Das Projekt wurde mit Mitteln des Bundesministeriums des Innern gefördert.

Gedruckt auf 100% Recyclingpapier

Alle Rechte vorbehalten – Printed in Germany
© Verlag Herder Freiburg im Breisgau 2006
www.herder.de
Druck und Bindung: Himmer AG, Augsburg 2008
ISBN-13: 978-3-451-28270-6
ISBN-10: 3-451-28270-4

ISBN-13: 978-3-451-28270-6
ISBN-10: 3-451-28270-4



SELGITUSEKS. *Sismik* kogumikku kasutatakse mitmekeelsete laste keele arengu jälgimiseks, dokumenteerimiseks ja sellega saab alustada varases eas. *Sismiku* vaatlusleht ja sellega kaasnev voldik on õpetaja töö toetamiseks. *Sismik* koosneb vaatluslehest ja sellele lisatud voldikust.

Vaatlusleht on jagatud neljaks vaatluspiirkonnaks, mis pakuvad vaatluste jaoks juhiseid. Nende hulka kuulub (1) keelekäitumine teise keelega seotud olukordades, (2) keeleoskus kitsamas tähenduses (teine keel), (3) lapse perekeel ja (4) lapse perekond. Brošüür sisaldab kuues peatükis teavet vaatluslehtede ülesehituse ja kontseptsiooni kohta ning kvalitatiivset hinnangut juhtumianalüüside tarbeks ja kvantitatiivset hindamist 4-pallise skaala alusel.

Lisa 3. Kodeerimise näide.

MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.0.7)

Home Import Codes Memos Variables Analysis Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Reset Activations Lexical Search Complex Coding Query Reset Coding Query Compare Cases & Groups Summary Grid Summary Tables Summary Explorer Intercooder Agreement Categorize Survey Data Paraphrase Twitter X00 Code Configurations 123 Code Frequencies % Code Coverage

Document Browser: tava tekst

kuutuvad õpetajad kokku/spetsiaalsete vahendite puudus

103 Keeruliseks teevad sobivate materjalise vähesus ning samuti ka vähesed teadmised/oskused muukeelsete laste keele arengu hindamisest .

104 3. Missuguseid mõõtvahendeid sooviksite muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel kasutada?

105 Soovisin kasutada vahendeid, mis annaksid hea ülevaate muukeelse lapse keele arengu tasemest. Samuti võiksid vahendid olla lihtsasti kasutatavad ning nõuda vähest ettevalmistust .

106 4. Missuguste spetsialistide tuge vajaksite muukeelse lapse teise keele arengu hindamisel?

107 Vajaksin nii logopeedi kui ka eripedagoogi tuge.

108 5. Mida soovite veel lisada seoses selle teemaga?

109 Kõik oluline sai öeldud.

110 Alen Kuidas/mil moel erinevad muukeelsete lastega läbiviidavad tegevused?

111 Interjuuieritav Rohkem nähtlikustamist ja tänuustamist. Jätkan neid rohkem, kuidas on nende arusaamine

Code System

- Probleemid millega puutuvad õpetajad ...
 - õpetaja kompetents
 - vähene aeg
 - palju lapsi
 - puuduvad teadmised
 - puuduvad kogemused
 - spetsiaalsete vahendite puudus
 - spetsialistide puudus
 - keelebajär
 - hindamise raskus

Simple Coding Query (OR combination of codes)

12:40 25.04.2020

Lisa 4. Kategooriate moodustamine.

Koodid	Kategooriad
Visuaalne toetus, individuaalsed tegevused, mäng, lihtsad kasutamises, keele areng, individuaalsus, temperament.	Õpetajate igapäevased tegevused.
Arengutest, sõnavaratest, lapse arengu jälgimise mäng, vaatlemine, kirjeldamine.	Vahendid teise keele arengu hindamiseks.
Õpetaja kompetents, vähene aeg, palju lapsi, puuduvad teadmised, puuduvad oskused, puuduvad kogemused, spetsiaalsete vahendite puudus, spetsialistide puudus, keelebarjäär, hindamise probleem.	Probleemid millega õpetajad kokku puutuvad.
Logopeed, kogemustega õpetaja, lp-grupp, eripedagoog, enesetäienduskoolitus, liikumistegevus.	Tugi, mida õpetajad saavad või vajavad.

Täpne ettevalmistus, lihtsad kasutamises, mäng.	Õpetaja soovid ja ettepanekud.
---	--------------------------------

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Alen Varep,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
MUUKEELSE LAPSE EESTI KEELE KUI TEISE KEELE ARENGU HINDAMISEST

mille juhendaja on Esta Sikkal,

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Alen Varep
19.05.2020